



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación

Coordinadores

José Daniel Álvarez Teruel

Salvador Grau Company

María Teresa Tortosa Ybáñez

Coordinadores
José Daniel Álvarez Teruel
Salvador Grau Company
María Teresa Tortosa Ybáñez

© Del texto: los autores. 2016
© De esta edición:
Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2016

ISBN: 978-84-608-4181-4

Revisión y maquetación:
Salvador Grau Company
Daniel Gallego Hernández

126. Estrategias activas de aprendizaje compartido a través del debate en entornos virtuales y presenciales. Una experiencia en la Facultad de Educación

G. Merma Molina; M. A. Ávalos Ramos; L. Vega Ramírez; D. Gavilán Martín

Facultad de Educación
Universidad de Alicante

RESUMEN. Esta memoria recoge la experiencia de innovación pedagógica en la docencia de las asignaturas *Teoría e Historia de la Educación* y *Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza de la Educación Física* realizada durante el curso académico 2014-2015 en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. El programa se basa en la utilización del debate presencial, en pequeño y gran grupo, y del debate virtual. El objetivo fue promover en los alumnos competencias específicas vinculadas con los contenidos de las asignaturas implicadas, así como competencias generales, enfatizando en el desarrollo de la temática transversal de igualdad de oportunidades de género. La experiencia se enmarca en la Teoría del aprendizaje situado y del aprendizaje experiencial, que destacan la importancia de la observación y la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Los resultados muestran que el alumnado participante, mayoritariamente, ha adquirido una visión más amplia de la realidad educativa, que el uso de la estrategia les ha servido para afianzar los contenidos de la asignaturas, para desarrollar temáticas transversales y habilidades comunicativas tanto orales como escritas, así como para fomentar habilidades sociales como la cooperación y el respeto a los otros.

Palabras clave: debate, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, pensamiento reflexivo, docencia universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior implica no solo la reforma curricular sino una renovación metodológica que imprima cambios en la enseñanza y en el aprendizaje; por tanto es prioritario potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual de los alumnos, estimular su sentido crítico, promover su autonomía de juicio y la construcción de su propio conocimiento y fomentar la cooperación en el aprendizaje (Delors, 1996). Además, también es una misión de la universidad la formación de ciudadanos motivados que generen cambios, que sean capaces de analizar los problemas de su entorno, de encontrar soluciones y de aplicarlas responsablemente (UNESCO, 1998). Todo esto implica una profunda renovación didáctica y un cambio en el pensamiento del profesor universitario.

Las nuevas competencias que hoy en día se exigen al alumnado universitario están enmarcadas en la era tecnológica, en el trabajo en equipo, en el aprendizaje autónomo y en la capacidad de comunicación (Rodríguez, Mora, Muñoz y Fabregat, 2008). Este hecho nos lleva a plantearnos la necesidad de proponer, en la enseñanza superior, metodologías activas que promuevan la adquisición de dichas capacidades en los estudiantes asignándoles un rol en el que ellos mismos sean generadores de su conocimiento y partícipes de su aprendizaje y el de sus compañeros, tal como señalan García y Martínez-Segura (2009).

En esa línea, como parte del proyecto denominado Estrategias activas de aprendizaje compartido a través del debate en entornos virtuales y presenciales. Una experiencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, se diseñó un programa de utilización de métodos participativos del debate virtual y presencial en pequeño y gran grupo en dos asignaturas de distintas especialidades: Teoría e Historia de la Educación (Grado de Maestro en Primaria) y Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física (Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte).

La experiencia se llevó a cabo en el curso académico 2014-2015 y participaron 4 profesores, 2 de la especialidad de Educación Física y 2 del Área de Teoría e Historia de la Educación, y fue diseñada con el fin de que los alumnos desarrollen tanto las competencias específicas como las competencias generales de ambas asignaturas, enfatizando en algunas temáticas transversales como es la igualdad de oportunidades de género en el caso específico de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación*.

La filosofía en la que se enmarca esta experiencia es la *Teoría del aprendizaje situado* (Dewey, 1933; Daniels, 2003; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993), que sostiene que aprender es una experiencia social situada que se enriquece con la experiencia de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes. En consecuencia, la enseñanza se debe centrar en prácticas educativas auténticas determinadas por el grado de relevancia cultural de las actividades sociales y por las prácticas compartidas. Asimismo, siguiendo el modelo del *círculo experimental de aprendizaje*, desarrollado por Kolb y Fry (1975), destacamos la observación y

reflexión como los elementos más importantes del aprendizaje experiencial en la Educación Superior. Los mencionados autores sostienen que cualquier persona, al tener una experiencia determinada, genera una reflexión propia que intenta describir o teorizar para posteriormente aplicarla a nuevas situaciones. Esta teoría continuada por Schön (1987) ha demostrado de manera evidente la importancia de la observación para la reflexión y para la generación de nuevos conocimientos. En base a estas premisas, pensamos que la utilización en los procesos de enseñanza de los debates virtuales, presenciales de pequeños grupos y el gran debate son herramientas que podrían ofrecer ciertas ventajas y beneficios al alumnado (Watts, García Carbonell, Llorens, 2006).

Con relación al debate virtual, este permite la comunicación entre iguales alumno-alumno, o profesor-profesor, y entre sujetos diferentes profesor-alumno, en momentos y tiempos distintos (asíncrona), se produce de forma escrita y permite la interacción de conocimiento y el contraste de opiniones (Penalva et al., 2013). Por su parte, el debate presencial, en pequeño grupo, se basa en el intercambio de ideas de una manera distendida, pero con el seguimiento de unos criterios establecidos previamente. Se discute alrededor de una temática de interés para los participantes siendo las intervenciones espontáneas de todos los componentes del pequeño grupo (Hung, 2005). Por tanto, esta herramienta potencia en el alumnado habilidades para el análisis y síntesis de la información, estimulando el pensamiento crítico. Por último, el debate en grupos grandes se caracteriza por la preparación del tema a debatir de forma individual o grupal por parte del alumno, y solo una representación del alumnado expone las ideas intercambiando información sobre la temática. Este tipo de debate, como estrategia colaborativa, permite la reflexión del alumnado, la puesta en escena de argumentos asociados a contenidos relevantes propuestos por el docente o el alumno, la cooperación y la disciplina democrática (González, 2008).

En suma, en este estudio se destaca el uso del debate en todas sus posibles modalidades, de tal manera que se facilite la interacción y el diálogo entre los estudiantes, se valore la diversidad de opiniones, se fomente la habilidad de réplica y contrarréplica y se desarrolle la capacidad crítica y reflexiva. Asimismo, se busca fomentar la comprensión por encima de la repetición, priorizando el hecho de compartir conocimientos, inquietudes y convirtiendo al estudiante en agente activo de su proceso de aprendizaje (Amar, 2011). En síntesis, el debate promueve en el estudiante el desarrollo de competencias personales y sociales, y el logro un aprendizaje más significativo.

En base a las premisas expuestas, en esta investigación se parte de la hipótesis de que la incorporación del debate como complemento a la enseñanza es para el profesor un instrumento poderoso no solo para fomentar la participación activa, sino también para desarrollar temáticas transversales y específicas, permitiéndoles a los estudiantes alcanzar mejores niveles de comprensión de los contenidos. En consecuencia, los objetivos del proyecto son:

- Desarrollar una intervención docente innovadora, que promueva la participación activa del alumnado, basada en el uso de la estrategia didáctica del debate (presencial y virtual).

- Promover el aprendizaje cooperativo entre los profesores y entre alumnos de diferentes especialidades para aprender de la interdisciplinariedad.
- Aprovechar el debate (presencial y virtual) para desarrollar competencias específicas y generales de las asignaturas.

2. METODOLOGÍA

El enfoque de esta experiencia se enmarca dentro de la docencia en comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991) y del aprendizaje situado (Rogoff, 1993). Por tanto, los principios en los que basa el trabajo parten de la consideración previa de las siguientes cuestiones:

- Los alumnos no solo deben aprender por sí mismos, sino también deben saber aprender de los demás; compartir experiencias y promover la reflexión hará que su aprendizaje sea más profundo.
- Utilizar herramientas accesibles como el campus virtual y promover el aprendizaje vinculado con la realidad de los centros educativos.
- Emplear estrategias de docencia mixta que combinen la clase teórica con la práctica situada.
- Potenciar el trabajo en pequeños grupos y en gran grupo, priorizando el razonamiento y estimulando el espíritu crítico de los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje significativo, vinculando la teoría con la práctica.

La muestra que se ha utilizado en esta experiencia estuvo constituida por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (curso 2014/2015) que pertenecen a dos titulaciones diferentes: 128 alumnos que estaban estudiando el tercer curso de Maestro de Educación Primaria y 105 estudiantes de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Las asignaturas en las que aplicó el programa fueron *Teoría e Historia de la Educación y Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza de la Educación Física*, respectivamente. Ambas asignaturas tienen 6 créditos ECTS y son de carácter obligatorio.

Al inicio del cuatrimestre se les informó a los alumnos de la utilización de la estrategia, de cómo sería su participación, de la finalidad y de las condiciones de su aplicación.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA CON LA UTILIZACIÓN DE MÉTODOS COLABORATIVOS

Los modelos clásicos de enseñanza, basados especialmente en las clases magistrales, están siendo sustituidos por modelos innovadores más activos, que promueven la participación en equipos de trabajo colaborativos y que exigen una mayor implicación del estudiante en su proceso formativo (Bates, 2000). Este es el caso del debate, una estrategia didáctica que permite la construcción de una estructura de pensamiento que se basa en la reflexión crítica (Ramírez, Piña, 2005) y que crea un espacio comunicativo y colaborativo en el que un grupo discute temas de interés general. En la construcción argumentativa de los debates es

importante evitar las citas textuales, y cuando estas se usan es preciso que se encuentren dentro de un argumento donde se exprese una postura. Esto significa que se trata de aportar conocimiento a la conversación, hacer que el diálogo intelectual no caiga en la cita de autores ni en una conversación informal, se trata de aprender algo más de lo que dicen los materiales de lectura, y esto se ha de lograr añadiendo un nuevo conocimiento donde se incorpore la experiencia y el punto de vista personal (Ramírez, Piña, 2005); además el debate se enriquecerá si los participantes provienen de disciplinas diferentes.

Por otro lado, es necesaria la creación de entornos de aprendizaje virtuales que permitan una comunicación asíncrona y síncrona entre el estudiante y el profesor. Los jóvenes universitarios utilizan cada vez más las redes sociales para interactuar con diferentes personas en periodos cortos de tiempo. Esto ha propiciado el uso y la difusión de entornos virtuales en la práctica docente habitual que permiten la integración y puesta en marcha de estrategias de aprendizaje colaborativo y la aplicación de nuevas metodologías educativas, favoreciendo la interacción y participación activa del estudiante (McInnerney & Roberts, 2004)

La renovación didáctica que exigen los tiempos modernos tiene que ver, entre otros factores, con el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación y de los entornos virtuales (campus virtuales), integrándolos de manera natural en las asignaturas del plan de estudios con actuaciones cotidianas, y no solo en asignaturas específicas de TIC.

En esta misma línea, pensamos que la formación virtual no necesariamente ha de situarse en la enseñanza a distancia, sino también puede ser útil como un complemento a la enseñanza presencial. Coincidimos con Gros y Adrián (2004) en que el uso de la tecnología como mediadora del aprendizaje puede ayudar a complementar actividades que por diferentes razones (falta de tiempo, limitados recursos físicos, etc.) no se pueden realizar en las aulas.

Los Campus Virtuales, término empleado como una metáfora, son entornos utilizados tanto para la docencia, para la investigación así como para las actividades de gestión administrativa en la universidad. Su estructura y su modelo organizativo están definidos por la institución que lo utiliza, ya que dependerá del tamaño, del modelo organizacional, del tipo de enseñanzas que se impartan, del tipo de metodologías que se empleen, etc.

La Universidad de Alicante, al igual que todas las universidades españolas, cuenta con un entorno virtual que permite desarrollar diferentes actividades y tareas que van desde la gestión académica (matriculación, expediente académico, etc.) hasta las acciones vinculadas con la docencia (controles o exámenes, materiales didácticos, tutorías, etc.). En concreto, el UACloud, que es el campus virtual últimamente actualizado de la Universidad de Alicante, es un servicio complementario a la docencia y a la gestión académica y administrativa cuyo entorno es internet y puede ser utilizado tanto por el alumnado, por el profesorado y por el personal de administración de la universidad. Con relación al profesorado y al alumnado, las funcionalidades de la herramienta tienen el objetivo de facilitar algunas tareas docentes (Tabla 1). En este último tipo de opciones, destacamos la

posibilidad de realizar debates asíncronos, que adecuadamente empleados pueden reforzar la dimensión cognoscitiva y social de los estudiantes.

Tabla 1. Algunas acciones docentes que promueve el campus virtual

Apuntes bibliográficos	46426
Apuntes de alumnos disponibles	1894
Debates abiertos	7317
Enlaces de internet recomendados	41074
Exámenes TEST propuestos	6817
Exámenes TEST realizados	283505
Materiales disponibles	915732
Numero de descargas de materiales desde junio 2001	47704108
Participaciones en debates	286174
Sesiones de teleformación activas	13418
Temas de dudas de frecuentes	2159
Tutorías almacenadas	2929075

Fuente: Servicio de informática, innovación tecnológica y educativa de la Universidad de Alicante

Aunque las cifras son alentadoras, podemos decir que dada la cantidad de profesorado y alumnado de la Universidad de Alicante (casi 3000 profesores y 40 mil alumnos), la presencia de debates abiertos (7317) aún son insuficientes. Evidentemente la utilización que el alumnado haga dependerá del uso que el profesorado haga del mismo. Así, los estudiantes podrán participar en un debate siempre que el profesor lo haya abierto, podrán descargarse un material siempre que el docente lo haya subido a la nube y podrá visualizar la bibliografía recomendada siempre que aquél la haya incluido.

En estos entornos interactivos el debate se ha convertido en un recurso que mejora el aprendizaje de las competencias de cooperación e interacción social, puesto que el aprendizaje es más significativo si se contrasta y se comparan diferentes puntos de vista (Ellis, Calvo, Levi & Tan, 2004). La implementación de estrategias de discusión y debate es compatible con un diseño de curso basado en modelos de aprendizaje sociales y colaborativos, en comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991), donde el profesor es guía y moderador y los estudiantes son los participantes activos, involucrados en la construcción de los conocimientos mediante la interacción entre iguales y con el profesor.

Los debates virtuales poco a poco se van utilizando con mayor frecuencia y aunque su uso es muy variado, nuestro interés radica en analizar las opciones que ofrece como foros que generen el aprendizaje colaborativo, pero también que fomenten el autoaprendizaje. Para lograr tales fines hay que tener en cuenta algunos criterios como la elección adecuada de los temas de los debates; el papel del profesor quien debe suministrar la necesaria retroalimentación de manera

regular, evitar y eliminar contribuciones irrelevantes o negativas y encontrar la manera de mantener el ritmo de los debates.

Como ya adelantamos, en esta experiencia planteamos la realización de tres tipos de debates: presenciales en pequeños grupos, presenciales en gran grupo y virtuales.

Los objetivos que se plantearon inicialmente así como las temáticas desarrolladas en cada caso se muestran en la Tabla N° 2.

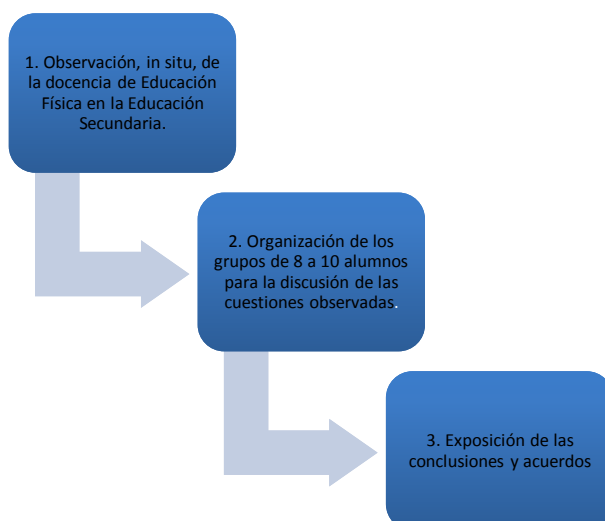
Tabla 2. Objetivos y temáticas abordadas con la estrategia de debate

	Debate presencial en pequeño grupo	Debate presencial en gran grupo	Debate virtual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar la opinión del alumnado sobre la observación, <i>in situ</i>, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria y si el acercamiento de los alumnos a la práctica de esta realidad pudo contribuir a desarrollar competencias profesionales. - Contrastar sus conocimientos adquiridos en la universidad supuso una primera aproximación de los alumnos a la realidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el pensamiento lógico y la capacidad analítica y crítica de los alumnos. - Conocer las opiniones y puntos de vista de los alumnos de diferentes especialidades sobre la profesión docente y los valores en la educación. - Fomentar el aprendizaje cooperativo a través del intercambio de experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias específicas, generales y transversales, siendo esta última promover la igualdad de oportunidades de género. - Plantear y explicitar opiniones sobre los distintos temas y entablar interacciones con la profesora y los compañeros. - Reflexionar y profundizar en los contenidos desarrollados en clases.
Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Organización, planificación, gestión del tiempo y el comportamiento del alumnado en las clases de educación física de los centros educativos de Educación Secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - La profesión docente: habilidades y competencias, los modelos de profesor. - Los valores en la educación: ¿qué valores debe promover el profesor?, ¿cómo abordar los valores en clase?, ¿en qué tipo de contenidos es pertinente trabajar la educación en valores? 	<p>Tema 1. La escuela y proceso diacrónico de su institucionalización.</p> <p>Tema 2. Cultura, valores, persona y educación. Socialización, enculturación y educación. Postmodernidad, desarrollo, democracia, globalización, migraciones y educación. Problemas y retos de la escuela actual: indisciplina y violencia; multiculturalidad, televisión, etc.</p> <p>Tema 3. El educando. Educabilidad humana y el</p>

			fin de la educación. Noción de educación. La subjetividad humana. Cultura, valores y sentido de la educación. Tema 4. La profesión docente. Modelos metafóricos de maestro: jardinero, médico, mecánico e iniciador. Tema 5. Teoría y teorías de la educación. Teoría pedagógica, sentido, autores y corrientes.
--	--	--	--

Por otro lado, las fases del desarrollo de cada tipología de debate varían. Así, los debates presenciales en pequeños grupos tienen tres etapas (Gráfico 1).

Gráfico 1. Fases del debate presencial en pequeño grupo



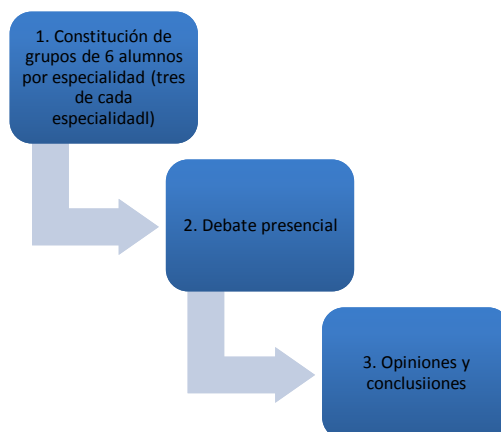
Todas las fases tienen una importancia capital y han de ser planificadas y dirigidas por el profesor de la asignatura. Las etapas del desarrollo de la estrategia de debates virtuales se sintetizan en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Fases del debate virtual



Las dos primeras etapas se corresponden con las fases preparatorias y la tercera fase es el debate propiamente dicho. Finalmente, las etapas de los debates presenciales en gran grupo se muestran de manera esquemática en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Debate presencial en gran grupo



Este tipo de debate permite el intercambio de puntos de diferentes puntos de vista desde una perspectiva multidisciplinar, ya que los alumnos y el profesorado participante pertenecen a especialidades diferentes (Primaria y Educación Física).

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados en función de la estrategia de debate utilizado:

1. Debates presenciales en pequeños grupos: el 80% de los alumnos intervinieron en la discusión del tema, de forma activa, y la totalidad del grupo participó en la exposición de las ideas, quedando en esta ocasión en un segundo plano la figura del líder habitual que normalmente suele ser la más destacada en el grupo. Pese a las distintas opiniones, los grupos llegaron a acuerdos comunes. Esta estrategia se utilizó especialmente en la asignatura *Diseño y Programación en la enseñanza de la Educación Física*. Los alumnos, después de haber realizado la observación de la enseñanza de la Educación Física en distintos centros educativos de Educación Secundaria de la provincia de Alicante, pusieron en común sus puntos de vista respecto a las fortalezas y debilidades de la docencia de la asignatura.

Una vez finalizado el debate, los alumnos mostraron una gran satisfacción por la estrategia utilizada, enfatizando los puntos fuertes de esta herramienta colaborativa, como son la atención, la participación y la interacción con los otros. Asimismo, reconocieron haber adquirido una visión más amplia de la problemática educativa, llevándolos hacia una reflexión más crítica de las competencias profesionales que deben adquirir a lo largo de su formación académica.

2. Debates virtuales: se desarrollaron, analizaron y explicaron en clase los contenidos teórico-prácticos de cada temática y se planteó en el campus virtual, al

finalizar el caso práctico, en la opción de “Debates”, una pregunta por cada tema. De esta manera se abrieron cinco debates. Los alumnos respondieron a las interrogantes e intercambiaron con sus compañeros diferentes puntos de vista durante una semana, en cada caso, contribuyendo y cuestionando los aportes y respetando el punto de vista de sus compañeros. El resultado fue positivo, ya que el empleo de la estrategia ha servido tanto para afianzar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, así como para vincularlos con la igualdad de oportunidades de género.

3. Debates en gran grupo: 6 alumnos (3 de cada especialidad) intervinieron, por turnos, en la mesa de debate. El resto de los compañeros participaron como asistentes; no obstante, estos últimos no tuvieron una actitud pasiva sino que plantearon preguntas o añadieron opiniones con relación a los temas abordados. Al finalizar la actividad, mayoritariamente manifestaron que esta había sido muy productiva y que les había servido no solo para profundizar las temáticas abordadas sino también para conocer la realidad de la docencia en la Educación Primaria y en la especialidad de Educación Física.

En suma, con los distintos tipos de debate se logró:

- Promover el intercambio de ideas.
- Afianzar el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas implicada.
- Estimular el pensamiento crítico.
- Promover la realización de trabajos cooperativos.
- Contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, tanto orales (en el caso de los debates presenciales), como escritas (en los debates virtuales).
- Que los alumnos planteen su opinión ante diferentes situaciones y temáticas, defendiendo su punto de vista y reflexionando en torno a la realidad.
- Que gestionen adecuadamente la información disponible e indaguen y profundicen en las temáticas abordadas.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este estudio se ha explicado el desarrollo de debates presenciales, en pequeño y gran grupo, y de debates virtuales en dos asignaturas: *Teoría e Historia de la Educación y Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza de la Educación Física* en el contexto del Proyecto de Redes de Investigación y Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante. En base a la experiencia y al análisis de los resultados podemos concluir que las estrategias empleadas han potenciado el aprendizaje colaborativo y la interacción social, tanto directamente como a través del Campus Virtual de la universidad. Los participantes coinciden en que los debates tanto presenciales como virtuales les ha servido para profundizar sus conocimientos sobre las distintas temáticas abordadas y les ha permitido vincularlos incluso con temáticas transversales, que generalmente no se desarrollan en la docencia universitaria. Además, se ha comprobado que es una técnica sencilla, accesible, útil y motivadora para el alumnado. Estas razones justifican su incorporación en la docencia universitaria,

La experiencia nos ha servido para entender la importancia de complementar la docencia presencial con actividades planteadas en entornos On-line como el campus virtual, que pueden favorecer el aprendizaje colaborativo. No obstante, también hemos observado que existen ciertas limitaciones de la plataforma del campus virtual que no permite realizar otras actividades como compartir información, hace falta espacios de edición colaborativa, espacios para incluir información sobre las características de las personas que están participando, y se echa en falta un sistema que permita archivar los debates.

6. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las dificultades estuvieron vinculadas fundamentalmente en las predisposiciones iniciales de los alumnos en la participación de los debates presenciales, ya que debido a la poca experiencia que tenían en el uso de estas estrategias se mostraron inseguros a la hora de desarrollar las actividades.

Otra problemática fue encontrar momentos comunes para que el alumnado de ambas titulaciones pudiera debatir presencialmente sobre los temas comunes planificados. Finalmente, dichas actividades se realizaron fuera del horario lectivo para evitar el solapamiento con otras materias de sus especialidades.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

Las estrategias de debate no se utilizaron, en el caso concreto de la titulación de Educación Física, en algunas temáticas específicas en las que su uso hubiera sido productivo.

Sería interesante emplear la estrategia en otras titulaciones, para que los alumnos adquirieran una perspectiva más amplia e interdisciplinar.

Proponer al alumnado que planteen temas de su interés para el desarrollo de estas estrategias

8. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

Creemos que sería oportuno darle continuidad a este proyecto, ya que solo se pudo aplicar a ciertos contenidos y al desarrollo de determinadas competencias. Teniendo en cuenta estas cuestiones, sería importante implicar a otras disciplinas académicas para enriquecer que el alumnado de nuestra facultad tenga una visión más amplia de la docencia.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amar, V. (2011). El diálogo en la motivación y logros en la educación virtual. En R. Roig, C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación* (pp. 47-56). Alcoy: Marfil.

- Bates A. W. (2000). *Managing Technological Change: Strategies for College and University*. San Francisco: Leaders Jossey-Bass.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Madrid: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Ellis R. A., Calvo R. A., Levy D., & Tan K. (2004). Learning through discussions. *Higher Education Research and Development*, 23, 73-93.
- García, F., Martínez-Segura, M. J. (2009). Web-docente y aprendizaje: Una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES. En J. Blasco, M. A. Cano, R. Gilar, A. Lledó, C. Mañas (Eds.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 201-217). Alcoy: Marfil S.A.
- González, R. (2008). Técnicas y dinámicas de grupo. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 2. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf
- Gras-Martí, A. G., Cano, M. (2005). Debates y tutorías como herramientas de aprendizaje para alumnos de ciencias: Análisis de la integración curricular de recursos del campus virtual. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 23(2), 167-180.
- Gros, B., Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Nº 5. Recuperado de <http://www3.usal.es>
- Hernando, A., Aguaded, J. I., Pérez, M. A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro* 24, 153-177.
- Hung, L. (2005). *Módulo de Dinámica de Grupo*. Universidad Nacional Abierta.
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). London: John Wiley.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*, 7(3), pp. 73-81, 2004.
- Markel, S. (2001). Technology and education online discussion forums: It's in the response. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(2).
- Penalva, M. C., Llinares, S., Torregrosa, G., Valls, J., Cos, A., Rey, C. (2003). Interacción y aprendizaje en la universidad. El reto del uso de las TIC en la docencia universitaria en didáctica de la matemática. En M. A. Martínez, V. Carrasco (Eds.), *II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 225-237). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ramírez, M. S., Piña, L. (2005). El debate académico y la argumentación como estrategias de formación docente: Experiencias desde la teoría de la educación a la práctica en ambientes a distancia. *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, 2, 83-94.
- Rodríguez, M. J., Mora, R., Muñoz, A., Fabregat, M. (2008). Introduciéndonos- alumnos y profesores- en las nuevas metodologías activas: Éxitos, fracasos y retos. En G. Merma, F. Pastor (Coord.), *Aportaciones curriculares para la interacción en el*

aprendizaje. Redes de Investigación docente-Espacio Europeo de Educación Superior Vol. I (pp. 137-159). ICE Universidad de Alicante: Marfil.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- UNESCO. (1998). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación Superior*. París: UNESCO.
- Watts, F., García-Carbonell, A., Llorens, J. (2006). *Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. En F. Watts, A. García-Carbonell (Dir.), *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar* (pp.1-9). Valencia: Editorial UPV.